

# Desenvolvimento humano e cognição na prática educativa relacional em grupos de crianças com diferentes histórias prévias

Atos Prinz Falkenbach \*

## INTRODUÇÃO À PRÁTICA EDUCATIVA RELACIONAL

### — PROBLEMÁTICA E DESAFIOS

O presente artigo se constitui em um ensaio inicial de um projeto que visa estudar as relações comunicativas em grupos de crianças heterogêneas, as atividades lúdicas, jogo e exercício, e o desenvolvimento dos processos psicointelectuais em sessões de psicomotricidade relacional.

Nesse ensaio buscamos reflexionar e problematizar a prática escolar concreta dos professores com crianças de diferentes histórias prévias e das relações de comunicação estabelecidas entre as crianças através de situações lúdicas, de jogo e de exercício, em aulas de Educação Física ou outras que se utilizam do componente lúdico. As reflexões que seguem se dedicam ao tema da educação, a prática educativa dos professores com crianças em atividades escolares.

No desenvolvimento do ensaio são desenvolvidas reflexões desta temática relacional educativa sob um duplo enfoque, de um lado abordar as idéias tradicionais na prática docente sobre o desenvolvimento humano e a cognição e suas perspectivas na prática educativa relacional, de outro, analisar e contextualizar o problema que denomina, rotula e categoriza diferentes grupos de crianças segundo suas "diferentes capacidades físicas e mentais".

Este último ponto de reflexão nos remete a um problema que não se pode diminuir para apenas conceitos de deficiências, segundo suas necessidades especiais, ou da necessidade de categorizar diferentes níveis de capacidades intelectivas. Nesse ponto não há ingenuidade com relação às anomalias mentais severas, mas há sensibilidade aos mais diversos tipos de categorias que culturalmente tem-se submetido as crianças em composições de grupos os mais homogêneos possíveis, em prol de atividades que se dedicam a ser educacionais.

**"Não há ingenuidade com relação às anomalias mentais severas, mas há sensibilidade aos mais diversos tipos de categorias que culturalmente tem-se submetido as crianças em composições de grupos os mais homogêneos possíveis, em prol de atividades que se dedicam a ser educacionais."**

As categorizações de crianças em grupos homogêneos são práticas de rotina desde as portadoras de deficiências físicas e mentais às superdotadas. Neste entremeio ainda há espaços para as mais diversas subdivisões, sejam grupos de crianças repetentes em determinada série ou ano escolar, ou mesmo oriundas de comportamentos classificados como hiperativos ou agressivos. Mais concretamente nas aulas de Educação Física, segundo Freire (1986), em que historicamente a tônica do processo metodológico tem na educação uma relevância secundária, se dedicando mais na promoção de habilidades, têm origem outra divisão, dos aptos e dos não aptos e (pasmem) segregadas por gênero, turmas masculinas e turmas femininas. Não é intenção prosseguir na discussão específica sobre o porquê dessas diversas necessidades de

categorizar, mas é importante trazer ao conhecimento público essas práticas, ainda atuais, que contribuem para um reforço da cultura que divide, que categoriza e que prescreve diferentes aptidões e capacidades para determinados grupos humanos.

Há pouco tempo atrás as aulas em grupos de crianças heterogêneas era uma prática refutável e não compreendida pela maioria dos professores que, por vários motivos, entre eles,

de comodidade, conforto, ou mesmo a não compreensão de uma prática educativa inclusiva, se encarregavam de criar resistências para a formação e aprendizagem em grupos. Outro fator forte nesta resistência inicial dos educadores se situava justamente na ignorância do processo educativo relacional. A prática que se levava a cabo entre crianças diversas, com necessidades educativas especiais ou as "saúdáveis" era carregada de preconceitos e tabus. O tabu mais forte, desencadeador de resistências, se constitui do fato de as crianças portadoras de necessidades educativas especiais viriam "contaminar", ou melhor desvirtuar, ou ainda por em riscos o comportamento da comunidade de crianças compreendidas como "saúdáveis".

Na prática tradicional as crianças “portadoras de necessidades educativas especiais” deveriam ser encaminhadas para grupos-classe em acordo com suas dificuldades, chamados de classe-especial, ou mesmo as associações de excepcionais, entre outras. A preocupação central é a composição homogênea dos grupos de crianças, como uma forma de melhor possibilitar aprendizados em coerência com suas capacidades. Significa que grupos de crianças mais capazes devem desenvolver mais inteligência, e grupos de crianças com necessidades especiais necessitam de atendimento especializado.

Atualmente, apesar de que em função da legislação, que admite a prática da inclusão, essa compreensão por parte dos professores ainda é hegemônica. Há uma necessidade dos educadores receberem uma formação adequada para essa situação, que, já podemos aludir de passagem, é caracteristicamente predominante. Nesse nível se configura uma nova problemática que são os currículos de formação superior dos professores que muito pouco ou nada abordam como qualificação terapêutica ou relacional com grupos de crianças. Para não aprofundar, porque já o fizemos em Falkenbach (1999), também Negrine (1994 B e 1998) e Diefenbach (1998) que dedicaram estudos em profundidade nesse ponto, deve ser sublinhado que se configura como necessidade educativa cada vez mais premente.

Para não alongarmos essa introdução destacamos pontos-chaves que dizem respeito às provocações iniciais que marcam essa problemática:

- ⇒ a compreensão/resistência dos professores para atuarem em grupos de crianças heterogêneas;
- ⇒ a fragilidade da formação superior que se dedica à característica terapêutica para desenvolver educação com crianças;
- ⇒ a necessidade de categorização dos grupos de crianças, divisões que consideram conceitos de inteligência e capacidades de aprendizagem.

Considerando as características acima, o foco deste ensaio é o de aproximar estudos que tratam do desenvolvimento humano à temática do desenvolvimento de processos mentais em grupos de crianças com diferentes histórias prévias, ou seja, na linguagem tradicional, grupos constituídos de crianças ditas “saúdáveis” e as “portadoras de necessidades educativas especiais”.

Ao final deste ensaio ainda são descritos os pressupostos de uma prática educativa relacional que vem sendo levada a cabo com três grupos de crianças heterogêneas no Centro Universitário – UNIVATES.

## PRESSUPOSTOS PARA FALAR A MESMA LÍNGUA

Neste ensaio, cujo foco central se dedica a refletir o desenvolvimento humano e cognição na prática educativa relacional com crianças através das atividades lúdico-educativas – exercício e jogo simbólico – é fundamental a clareza e a adequação terminológica de algumas palavras-chaves como: cognição e os processos mentais elementares e superiores.

A palavra cognição tem recebido o *status* de conhecimento das especificidades conteúdos no âmbito escolar, os fatos e os conceitos, muito próximo do que Coll (1994) considera como os conhecimentos conteúdos, finados em sua própria objetividade.

O termo cognição é interpretado por Rios (1997) como a aquisição de um conhecimento filosófico. É comum perceber que a compreensão do termo vem sendo desmembrada e direcionada para campos específicos da área do conhecimento escolar, que a reduziram e segmentaram de acordo com interesses específicos.

Não se pode reduzir cognição à limitada interpretação, que ainda hoje se faz em bancos escolares, de memorizar ou reconhecer fatos e conceitos. A compreensão que se firma é a verdadeira potencialidade intelectual, capacidade de construção sociocultural que se desenvolve na pluralidade de relações com instrumentos, os signos psicológicos, que reorientam a capacidade de interpretar dos seres humanos.

Também, e com igual influência, as relações diversas com iguais, com diferentes características e comportamentos favorecem a troca de sentidos e significados diversos, tornando os processos mentais reequipados, porque favorece adquirir constantemente novas capacidades de pensar e compreender as situações que nos rodeiam. Significa a capacidade de síntese, agregar conhecimentos e justamente reassumi-los e reanalizá-los continuamente sob novos enfoques, transformando e tornando novo o nosso comportamento.

Para refletir sobre os *processos mentais superiores*, Vygotsky (1984) prediz que se constituem numa aquisição sociocultural pertinentes ao adulto-cultural. Enquanto os processos mentais elementares compõem a bagagem biológica natural dos seres humanos, em continuidade a evolução e a influência sociocultural a torna reequipada, ou seja, desenvolve as funções mentais primárias, elementares, para funções superiores, através do acréscimo ilimitado de comportamentos e atitudes que o ser humano incorpora por intermédio da pluralidade das relações com o meio, os iguais, as situações e os instrumentos culturais.



## REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Antes de iniciar as reflexões sobre o desenvolvimento humano e a prática educativa relacional é importante trazer à tona os pressupostos que originaram o nosso pensar. Nossas inquietações com relação às práticas educativas arroladas no ambiente escolar, mais especificamente aquelas que tratam do comportamento/ação das crianças, foi o tema da investigação de mestrado do autor desse ensaio. Esse estudo investigou a relação de dois grupos de professores, especialistas e estagiários, com crianças em atividades lúdico-educativas a partir de um processo de formação pessoal, prática formativa para professores que busca competência relacional com o outro, através de um processo de vivenciamento corporal no grupo de iguais (Falkenbach, 1998).

Este estudo demonstrou aspectos relevantes da necessidade de uma prática constante da formação pessoal para os professores, do resgate e vivenciamento tônico e gestual, das comunicações mais arcaicas, em nível infraverbal. Também revelou a diferença substancial entre os adultos e as crianças quanto às interpretações, sentimentos e percepção que mantêm do mundo social e que manifestam nas suas ações. Aguçou necessidades para qualificação na formação superior docente, da competência dos professores nas práticas educativas em que a tônica do desenvolvimento é o brincar, pois identificou diferenças significativas na forma de interpretar e de manifestar o comportamento lúdico entre adultos e crianças. Ainda considerou a acentuada relação transferencial e contratransferencial baseada nas limitações e dificuldades dos professores investigados. Também o fato de que os adultos atribuem valores de ordem secundária ao brincar no desenvolvimento infantil, compreendidas como necessárias, mas em absoluto são relevadas a condição do desenvolvimento e aprendizagem real das crianças, ou seja aquele interpretado como "importante" pelos adultos.

Preocupado com o componente educativo relacional passou-se a estudar como se estabelecem as relações comunicativas, as aprendizagens e o desenvolvimento entre crianças de diferentes idades, necessidades educacionais, sexo, ou seja com diferentes histórias prévias, em sessões de psicomotricidade relacional, prática educativa em que a tônica do processo é a atividade lúdica.

Ao considerar que o contexto educativo se aproxima com a forma de pensar o desenvolvimento humano, as transmissões

que promovem o crescimento educativo, as aprendizagens, devem acontecer em *tudo o ambiente* educacional, como ensina Vygotsky (1991). Significa que toda a aprendizagem ocorre em dois momentos: no primeiro, através das relações interpessoais, interação da criança com o meio externo, isto é, nas relações com o mundo dos iguais e dos objetos; no segundo, denominado de processo intrapsíquico, internaliza e transforma os modelos externos em internos, concebendo-os como novos signos psicológicos. Esta forma de pensar centra o desenvolvimento e a aprendizagem nos aspectos socioculturais. Entretanto, a linha hegemônica ainda é a *maturacional*, ou seja, a maturação neurológica determina a aprendizagem.

É diante desse paradoxo que podemos compreender como funcionam as estruturas institucionais. Significativa parcela de instituições/educadores ainda adota um modelo tradicional, como exemplo, a pedagogia normativa com base racionalista, que submete a criança aos desejos e juízos constantes do adulto. Ao mesmo tempo que temos consciência de todos os procedimentos da formação tradicional pedagógica e teórica

dos educadores, podemos perceber deficiências em todo esse processo, principalmente se as enfocarmos para atividades lúdico-educativas. Esse ambiente desconhecido pelos adultos e interpretado como um lugar onde somente ocorrem brincadeiras (Santin, 1995/ Falkenbach, 1997), presta-se para

atividades de lazer que objetivam a liberação energética (teoria do excesso de energia) das crianças e prepara para atividades conteudistas na sala de aula.

Ainda há concepções psicopedagógicas que entendem as atividades lúdicas como secundárias, de segunda ordem. Por outro lado, quando a ênfase das práticas corporais se centra no desenvolvimento psicomotor da criança, justificando um paralelismo com o desenvolvimento cognitivo, a criança é vista como um robô que realiza ou não determinadas tarefas motrizes segundo o modelo proposto, ficando reduzida a atividade pedagógica ao plano mecânico, ou como conceitua Coll (1994) nos seus modelos de planejamento, de efetuação e disciplinado da sua atividade.

Segundo Lapierre & Aucouturier (1977), a evolução da criança, nas atividades seguindo essa concepção, tem estreita relação com as preocupações escolares tradicionais, ou seja: a coordenação estática e dinâmica domina os objetivos da Educação Física escolar tradicional; a coordenação óculo-manual está em íntima relação com os objetivos gráficos e de escrita; a estruturação espaço-temporal se relaciona estreitamente com as atividades matemáticas e de leitura. Para os

**"Este fato em si é o que determina na cultura coletiva em educação do que algumas crianças conseguem fazer e o que outras crianças são incapazes."**

citados autores, a escola tradicional nivela os objetivos psicopedagógicos num plano secundário e superficial na educação integral da criança. Os professores, consciente ou inconscientemente, segregam o processo ensino-aprendizagem, sistematizando e uniformizando tais procedimentos.

Fica claro que tal comportamento docente leva a conceitos que nivelam capacidades intelectivas e habilidades que categorizam grupos de crianças que atingem ou não os objetivos propostos por essas atividades/procedimentos. Marca que reforça a tradicional necessidade da uniformização dos comportamentos humanos.

Historicamente a pedagogia tradicional tem reforçado como certo o desenvolvimento cognitivo infantil através das atividades disciplinares de caráter formal, ou seja, situações em que predomina a informação do saber instituído como determinante e sagrado para o bom desenvolvimento intelectual. Coll & Onrubia (1996) predizem que há uma indeterminação na psicologia, daquilo o que poderia se conceituar como desenvolvimento intelectual, seja por razões teóricas, como pela influência que o contexto social, dominante a cada momento, exerce sobre o mesmo. Também a pluralidade dos métodos e instrumentos que foram empregados para sua medição, não são, em absoluto, alheio a este estado de coisas, mas sim, conservam a idéia da mensuração, do controle, da generalização como conceitos comuns que as teorias psicométricas estudadas por Gesell (1992), Carmichael (1976), as darwinianas e de Binet, citados por Coll & Onrubia (1996), são exemplos concretos.

As reflexões que fazemos em relação ao desenvolvimento humano, cognição e as práticas educativas tradicionais nos levam ainda a um outro problema quando se trata de grupos de crianças, que significa a ação de categorizar e subdividir em denominações, fato que se encarrega de conceituar e velar a inteligência das crianças.

### **CRIANÇAS "PORTADORAS DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS" E CRIANÇAS "SAUDÁVEIS", JOGO DE PALAVRAS, NECESSIDADE DE CONCEITUAR OU PRECONCEITO CULTURAL?**

Se reconhecemos que há uma preocupação de caráter tradicional e racionalista que considera necessária a formação de grupos "homogêneos" para o bem da aprendizagem infantil, como podemos aludir a uma temática que busca estudar as relações de aprendizagem em grupos heterogêneos em sua *stricta* forma de ser? Sobre isso é fato salientar o problema de que a psicomетria ao indicar capacidades "superiores" em alguns indivíduos como os superdotados, também reforça a

situação de que deve-se separar grupos de crianças pelo grau de suas capacidades intelectivas, como afirmam Coll & Onrubia (1996):

"Detecta-se um certo consenso entre psicólogos e pedagogos da linha diferencial, no tocante ao fato de que os testes de inteligência medem um dos fatores determinantes do êxito escolar, assim como ao fato de que a inteligência determina, em parte, o tipo de tarefas que os alunos podem fazer nas escolas" (p. 143).

Este fato em si é o que determina na cultura coletiva em educação do que algumas crianças conseguem fazer e o que outras crianças são incapazes. Essa corrente de pensamento provoca uma estruturação rígida na forma de medir, selecionar e compor os grupos de crianças nas instituições de ensino. É o que ajuda a confirmar a característica homogênea nos grupos de crianças, fator que vem servindo aos professores desenvolverem com certa "*tranquilidade*" os conteúdos "*importantes*" para o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Não é a intenção desse ensaio discorrer sobre os absurdos que provocaram e ainda provocam está corrente hegemônica de pensar o desenvolvimento dos processos cognitivos, mas ao menos cabe aqui, discordar da idéia de ciência absolutista que determina o que se deve e como se processa o devido "*saber*" em desenvolvimento humano. Caso contrário há o estabelecimento reducionista do conhecimento e reforça, cada vez mais, a dicotomia entre o conhecimento que se desenvolve na escola, de tudo o mais que é desenvolvido na vida e que realmente possui significado, que corrobora para a aprendizagem verdadeira.

Para reforçar as dificuldades, nessa problematização que fazemos, a escola ainda apresenta as disciplinas e o conhecimento como categorias de primeira e segunda ordem, determinando valores superiores para uma e outra disciplina. Essa forma comum de pensar o elenco e a hierarquia das disciplinas na influência do aprendizado e desenvolvimento intelectual, nos traz à lembrança o pensamento de Vygotsky (1991), que no início do século já se preocupava com o problema da disciplina formal. Significa que:

- a) cada disciplina de ensino tem importância concreta no desenvolvimento mental geral da criança;
- b) cada disciplina difere no valor que possui para o desenvolvimento geral.

Cabe reconhecer o fato de que o problema da disciplina formal define uma ou outra postura dos professores frente às crianças, frente ainda às idéias que mantêm sobre os fenômenos da aprendizagem. Nesse caso a tônica da proposta de aprendizagem se dirige à internalização (ou reprodução?) de conteúdos considerados importantes. Esse fato demarca a impor-



tância dada ao conhecimento conteudista e deixa à margem qualquer possibilidade de redimensionamento, atribuindo valores, procedimentos, atitudes e normas como sugere Coll & Onrubia (1998). Nessa linha de raciocínio podemos indagar, se há um aprisionamento da "inteligência" nos conteúdos eleitos como referência, que cada criança deve vir a conhecer conteúdos na sua, que consciência poderia ainda se voltar para uma abordagem de caráter interacionista que se dedica a mesclar grupos de crianças de diferentes pré-histórias?

Sem responder de imediato, aludimos que com respeito ao binômio desenvolvimento e aprendizagem concordamos com Vygotsky que, igual a Negrine (1994 B), refutam a tese de que o desenvolvimento cognitivo é resultado da acumulação gradual de alterações independentes. Negrine reforça:

"O desenvolvimento não é uma simples e lenta acumulação de mudanças unitárias e sim um processo dialético complexo, caracterizado pela periodicidade, pela irregularidade no desenvolvimento das distintas funções, pela metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma ou outra, da inter-relação de fatores internos e externos, e dos processos de adaptação que superam e vencem os obstáculos com os quais a criança se depara" (p. 15).

Levar em consideração estas idéias significa compreender que a aprendizagem e desenvolvimento dos seres humanos não seguem regras rígidas. Ao contrário se definem na pluralidade e multiplicidade de elementos complexos. Amparados por estes conceitos iniciais, reconhecemos que as atividades que envolvem grupos de crianças com diferentes pré-histórias, em Educação Física ou qualquer outro espaço, ganham uma dimensão relevante no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Não significa destituir a importância do elenco das demais disciplinas, mas justamente trazer a idéia do plural e da composição interdisciplinar que orienta e desenvolve o pensamento infantil e, mais especificamente, trazer à tona especulações sobre a atividade lúdica infantil, momento em que as crianças manifestam inter-relações, comportamentos simbólicos espontâneos, carregados de atributos socioculturais.

Ao focar o desenvolvimento cognitivo e pressupondo que as inter-relações compõe um aspecto fundamental deste processo indagamos: é possível prever um processo educativo centrado em crianças ditas homogêneas? Ou melhor o que pode ser considerado homogêneo quando se trata de seres humanos? Nessa linha de reflexão, mas pensando já em uma prática educativa com crianças diversas indagamos: como se comportam e como estabelecem sua comunicação crianças com

diferentes níveis de aprendizagem, de idade, de sexo e de necessidades especiais? Em maior profundidade e considerando o desenvolvimento dos processos mentais indagamos: qual a relação entre os aspectos relacionais promovido entre as diferentes crianças e o desenvolvimento dos processos mentais elementares para superiores?

A atividade lúdico-educativa com crianças de diferentes histórias prévias nos desperta novas interrogações. De um lado compreender como se estabelecem suas comunicações, crianças portadoras de diferentes necessidades especiais, de diferentes idades, de sexo diferente, como se estabelecem as trocas de sentidos e significados nas atividades produzidas entre as crianças? De outro lado deve-se analisar e interpretar a compreensão dos professores sobre as relações entre as crianças, bem como o favorecimento às interações e comportamento mediador das novas aprendizagens das diferentes crianças, considerando as suas especificidades.

Assim, segundo os questionamentos realizados, consideramos as diferentes concepções do que significa conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento das capacidades intelectivas em grupos heterogêneos de crianças, bem como as concepções que fazem os professores nestas relações.

A orientação metodológica proposta segue o problema vygotskyano que aponta a principal fragilidade dos estudos psicológicos de sua época — início do século XX — que originalmente os psicólogos tentavam estudar o comportamento social a partir do comportamento individual. A tese de Vygotsky, citada por Wertsch (1995), assinala o contrário, ou seja, o primeiro problema é demonstrar como a resposta individual surge das formas de vida coletiva. Significa compreender e estudar o modo de vida e de comportamento individual que surge dos grupos, particularmente nesse estudo, de grupos de crianças participantes de sessões de psicomotricidade relacional.

#### PRIMEIROS PASSOS DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA RELACIONAL COM CRIANÇAS DE DIFERENTES HISTÓRIAS PRÉVIAS

Face aos questionamentos elaborados e com a intenção de clareá-los, compomos três grupos de crianças com disponibilidade para participar de sessões de psicomotricidade relacional em frequência regular e longitudinal. É o projeto de Extensão Universitária de caráter comunitário "Psicomotricidade Relacional" da UNIVATES — Centro Universitário. Essa ação educativa comunitária se organiza em conjunto com os acadê-

micos que passam por um processo educacional e investigatório orientados por este pesquisador.

Participam ainda professores-visitantes, acadêmicos de Pedagogia e professores da rede municipal, estadual ou particular de ensino da comunidade. Os professores-visitantes inscrevem-se espontaneamente para participar conosco das aulas, esta ação é o que proporciona aos professores em formação, da comunidade municipal e regional interagirem com o conhecimento, vindo a contribuir concretamente com a reforma em Educação Física Escolar, no sentido de refletirem uma prática de caráter relacional e inclusiva.

A forma de os professores participantes interagirem se dá a partir de uma metodologia ativa, com os professores-visitantes observando e atuando em concreto com as crianças, fato que possibilita refletirem e estudarem a ação-relacional que mantêm com as crianças. Avaliarem as suas sensações, possibilidades, fragilidades e potencialidades que emergem da participação que fazem, fato que permite aos professores uma visão diferente da tradicional observação externa e paralela aos fenômenos. Posteriormente à sessão refletimos em conjunto com os professores participantes como forma de trocar e receber subsídios que estudamos no andar do projeto.

### SOBRE OS GRUPOS DAS CRIANÇAS

Estão participando conosco crianças de duas instituições de ensino da comunidade de Lajeado que são: Associação de pais e amigos do excepcional – APAE e Escola Municipal Junto a FATES. Ainda foram abertas 25 vagas para a comunidade em geral da cidade Lajeado e região, desde que as crianças viessem acompanhadas pelos pais.

As crianças da APAE fazem aulas em conjunto com as crianças da Escola Municipal, totalizam dois grupos de 30 e 28 crianças na faixa etária entre 05 a 15 anos. Para a comunidade em geral foi organizado um grupo de 25 crianças com idades entre 3 e 7 anos. No total estamos com 83 crianças em três grupos.

A temporalidade das sessões é de uma vez por semana com uma hora de atividade. O fato que se sublinha é o caráter longitudinal do projeto que significa atuar por todo o ano com as crianças inscritas, fator que nos possibilita acompanhar e promover interações e intervenções de ajuda com as crianças em acordo com as circunstâncias que vamos estudando. Também levamos em consideração os objetivos dessa prática segundo os pressupostos para o desenvolvimento dos grupos de crianças.

São finalidades práticas do projeto como ação pedagógica relacional com crianças de diferentes pré-histórias na comunidade. Portanto nossa ação educativa se destina a:

- a) oferecer um serviço gratuito à comunidade infantil, com a finalidade de ser um meio a mais de aprendizagem e desenvolvimento a partir de atividades lúdicas, isto é, como atividade sistemática e de estudo sobre a evolução do comportamento dos praticantes;
- b) colocar as crianças em relação com o grupo de diferentes crianças, provocando e estimulando a comunicação seja por meio de objetos, pela tonicidade, gestualidade e/ou verbalização, como forma de alavancar novos conceitos sobre o comportamento entre crianças de diferentes histórias prévias
- c) oportunizar às crianças vivências corporais e de expressão simbólica através de atividades lúdicas e criadoras, colocando-as progressivamente num processo de interação com os adultos e com as demais crianças;
- d) desenvolver estratégias pedagógicas que facilitem a compreensão das necessidades das crianças, que ensinam ao futuro professor a adotar uma postura de escuta, para poder intervir/interagir e servir de ajuda à criança; e que preparam os estudantes para professores a atuar com crianças de diferentes histórias prévias no âmbito das atividades lúdicas;
- e) iniciar um núcleo de investigação e acompanhamento sistemático do desenvolvimento e aprendizagem infantil, estratégias de ensino de caráter inclusivo através das atividades lúdicas, como forma de construção do conhecimento acadêmico.

O trabalho com as crianças é desenvolvido através de atividades lúdicas, isto é, do exercício e do jogo. As sessões são organizadas de forma que cada criança eleja suas atividades, sendo oferecido o espaço e os objetos, instrumentos de jogo. A função dos professores é de sugerir, ampliar os papéis que as crianças representam ao jogar, propor diferentes formas de representação, (gráfica, plástica e outras), transmitir presença e disponibilidade corporal como forma de ajuda psicomotora e participar com as crianças de suas produções.

As sessões são realizadas dentro de uma rotina que ajuda as crianças a entenderem os limites de suas ações e também de projetarem seus jogos, isto é, há um primeiro momento chamado de ritual de entrada, onde o professor conversa com todas as crianças, provoca e estimula a desenvolverem suas próprias idéias na forma de representações diversas, relembra o que é e o que não é permitido. Num segundo momento, a sessão propriamente dita, as crianças se exercitam e jogam num clima de permissividade, de interação e de ajuda. O último momento, ritual de saída, momento que é oportunizado a cada criança comunicar suas atividades, momento de escuta dos adultos que, ao mesmo tempo, criam o hábito da criança falar aos demais e escutar quando as outras crianças relatam suas experiências.



Para a prática educativa relacional com as crianças, temos bem presente os nossos objetivos, esses em acordo com o nosso estudo, fato que nos possibilita organizar melhor nossa ação educativa e investigatória. É o que apresentamos na seqüência.

### OBJETIVOS A SEREM PERSEGUIDOS E ESTUDADOS NA PRÁTICA EDUCATIVA RELACIONAL

Para analisar e estudar o desenvolvimento das capacidades psicointelectuais das diferentes crianças por intermédio da prática educativa que se utiliza das atividades lúdicas, o jogo e o exercício, definimos objetivos em três situações afinadas e interrelacionadas entre si. Primeiro, definimos objetivos pertinentes ao desenvolvimento dos processos psicointelectuais nas crianças em diferentes perspectivas relacionais. Em seguida de estudar a postura dos professores frente a ação pedagógica que manifestam com as crianças por intermédio das atividades lúdicas. Finalmente estudar o processo didático-pedagógico prevendo uma prática educativa que favoreça e amplia as capacidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil em grupos de crianças heterogêneas em caráter interdisciplinar. A partir dessa intenção, descrevemos os objetivos de acordo com suas perspectivas:

Quanto aos aspectos relacionais e de desenvolvimento dos processos mentais entre as crianças através da atividade lúdica nos propomos a:

- ⇒ estudar, analisar e descrever as comunicações entre as diferentes crianças, os níveis de comunicação e os recursos utilizados para tal;
- ⇒ descrever a ação e o comportamento das crianças na relação com os materiais, situações, iguais e professores;
- ⇒ estudar, analisar e interpretar diferentes grupos de crianças heterogêneas nos seus devidos contextos sob a orientação do professor em seu próprio *habitat*;
- ⇒ estudar o brincar e os processos cognitivos da criança, a atividade lúdica através da manifestação motriz — o jogo simbólico e o exercício — infantil e suas relações para o desenvolvimento dos processos mentais superiores no contexto educacional.

No que diz respeito à atividade dos professores na relação com as crianças o estudo se propõe a:

- ⇒ compreender e interpretar a leitura do lúdico infantil que fazem os professores na prática educativa;

- ⇒ analisar e registrar a postura dos professores nas ações de intervir e interagir com a criança fazendo uso da atividade lúdica para o desenvolvimento das capacidades psicointelectuais;

Finalmente quanto ao aspecto da prática pedagógica levada a cabo nos grupos de crianças heterogêneas nos propomos a:

- ⇒ descrever e contextualizar a relação interdisciplinar entre as atividades concretas e as atividades abstratas;
- ⇒ estudar o desenvolvimento de uma prática pedagógica inovadora para um trabalho de característica interdisciplinar na promoção das aprendizagens significativas envolvendo a ação nas atividades lúdicas e de sala de aula.

Os objetivos acima servem para a orientação das ações educativas com as crianças, é o que ajuda a manter firme o propósito dos estudos que organizamos com as crianças e com os professores, participantes das aulas no projeto de Psicomotricidade Relacional da UNIVATES.

**"O senso comum reconhece que as crianças ditas normais são as que podem conviver em sociedade, para as demais se reservam os centros, as associações, os asilos, as temidas clínicas de tratamento e outras denominações que conservam e controlam os comportamentos ditos não normais."**

### O MODO DE ENCAMINHAR REFLEXÕES — DE VOLTA AO INÍCIO

Antes de finalizar as idéias deste artigo voltamos ao início afim de reforçar algumas compreensões sobre a prática educativa relacional em grupos de crianças com diferentes histórias prévias.

Nesse exercício de voltar ao início reflexionamos a questão que trata da heterogeneidade dos grupos de crianças em estudo e a concepção, a idéia cultural do que significa ser "saudável". Para antecipar algumas questões nesse prisma, podemos refletir sobre qual a compreensão cultural do que seja uma criança "saudável" e a dita "portadora de necessidades educativas especiais". Será que não estamos aqui novamente diante de um outro paradoxo, afinal o que significa ser uma criança portadora de necessidade educativa especial? Ou melhor, segundo Negrine (1998), pode haver uma criança sem necessidades educativas especiais?

Vygotsky (1997) assinala que as deficiências corporais provocam uma orientação social e educativa absolutamente particular comparada com a da pessoa normal. Essa alteração nas relações sociais resultam, com grande freqüência, em alterações e perturbações para a criança portadora de deficiências. Todas as organizações sociais, seus vínculos, referências

as, seu papel e destino são cortados pela influência de um modo diferenciado de tratamento social desde a sua infância, desde o seio familiar e continuado na ação social.

Na ação educativa esse prisma não se diferencia e, até agora, na literatura pedagógica científica como na noção geral, as compreensões de deficiência infantil se caracterizam como um problema de ordem biológica, ou seja, as deficiências como estruturas biológicas predestinadas da personalidade e as suas relações com o mundo físico natural. Vygotsky (1997) explica:

"Os pedagogos sempre falam neste caso da compensação com que a educação pode suprir uma das funções perturbadas do organismo. Portanto, a questão se fixava dentro dos estreitos limites do organismo, naquilo o que a educação pode formar certos hábitos que compensem o defeito do mesmo modo que quando se retira um rim o outro assume parte das suas funções" (p. 74).

Historicamente a psicologia e a pedagogia configura esse problema no plano físico, ao estilo da medicina. As deficiências físicas se apresentam como tal, como se as crianças cegas apenas não enxergassem, as crianças surdas estivessem com a sua audição ausente. Ao contrário desse pensamento que marca as deficiências como sendo somente de ordem orgânica, Vygotsky (1997) entende que devem ser reconhecidas para muito além do sentido físico. As deficiências não somente são da ordem física, mas principalmente sociais. O autor explica que as relações dos órgãos de comunicação não estabelecem uma comunicação pura e direta com o mundo, por isso a sua carência implica, antes de tudo, a perda de funções sociais como a degeneração dos vínculos sociais, a mudança de todos os sistemas de conduta que refletem, principalmente, no sentido de dependência, na carência e formas de tratamento diferenciado que a sociedade imprime sobre a pessoa com deficiência. O mais interessante dessas observações de Vygotsky (1997) trata da sua observação social sobre o fenômeno dos comportamentos, visto que os indivíduos portadores de deficiência congênita nascem nessa condição e não sentem falta alguma das supostas condições que deveriam possuir. A falta lhes é imprimida, desde cedo, pelas relações sociais que caracterizam um comportamento relacional diferenciado para tal.

O problema das deficiências ainda se firma socialmente como a da compensação biológica para as deficiências corporais. O déficit social de preconceito, de tratamento e de incompreensão é apenas secundário, essa é a marca que determina as ações do senso comum, ainda dominante como entendimento coletivo. Vygotsky cita a existência de uma opinião comum de que supostamente, a sábia natureza, quando priva o ser humano de algum órgão dos sentidos lhe dota,

como para compensá-lo do defeito principal de uma maior receptividade dos outros órgãos. Nessa linha existem vastas citações de histórias milagrosas sobre o excepcional sentido do tato para os cegos ou da visão para os surdos-mudos.

O ponto diferencial se configura no modo como suas capacidades pessoais são utilizadas, ou seja, uma vez que não se detêm a visão, a audição ou as capacidades mentais, o vínculo de comunicação se socorre por outras vias, elemento diferencial sobre o das crianças normais que empregam nessa tarefa seus sentidos naturais. O que fica explicado é que não há uma compensação inata, mas uma compensação social, exercitada pelas necessidades imprimidas pelo meio. Caso as insistências de manter as crianças com suas diferentes capacidades e necessidades em grupos ditos homogêneos, a criação dos guetos caracterizadamente antisociais vão se perpetuar, assim como o preconceito.

O senso comum reconhece que as crianças ditas normais são as que podem conviver em sociedade, para as demais se reservam os centros, as associações, os asilos, as temidas clínicas de tratamento e outras denominações que conservam e controlam os comportamentos ditos não normais. É importante entender que essa compreensão sobre as crianças com deficiências veio sobrecarregando a cultura humana do medo e da angústia de vir a ter ou de desenvolver uma criança nessas condições. Também as relações entre as crianças "normais" e as "deficientes" é carregada de preconceitos e medos, como se uma síndrome ou uma deficiência pudesse vir a passar como doença contagiosa.

Ainda em relação aos conceitos sobre as crianças, quanto às ditas superdotadas ou retardadas é, no mínimo, paradoxal o entendimento do que seja um e do que seja a outra. Quando focamos mais suas características, vamos perceber que o que é uma necessidade especial em uma, ao mesmo tempo é uma capacidade em outra e vice-versa. Mais importante, antes que nossas palavras possam parecer confusas, é entender que no mundo das crianças superdotadas, o que é um componente "especial" para uma criança não é o mesmo para outra. Ora então estamos diante de uma especificidade de comportamento e não propriamente em uma capacidade psicointelectual superior geral. Este ponto crucial no entendimento humano no âmbito relacional se confronta com a idéia e as possibilidades do processo de desenvolvimento humano.

Mannoni (1999) traz considerações sobre a pedagogia inclusiva predizendo que uma pedagogia especial, baseada exclusivamente na aquisição de automatismos nem sempre é a solução mais feliz porque justamente vai ao encontro do masoquismo profundo de algumas dessas crianças. Nesse sentido a autora reforça como devem ser os ambientes educativos:



"O segredo destas últimas escolas (escolas não-tradicionais, não-especiais) é não terem nenhuma idéia preconcebida, além da preocupação de deixar viver as crianças (sem que elas se atrapalhem mutuamente), de observá-las, de ajudá-las a primeiro tomar consciência da sua situação de sujeitos (permitindo-lhes múltiplas formas de expressão), dado que foram durante tanto tempo objetos moldados à vontade do adulto." (p.99).

A concepção de escola, da referida autora, vem ao encontro das idéias de desenvolvimento humano no âmbito educativo, uma vez que possibilita uma compreensão da criança em acordo com suas próprias características, as suas necessidades e não dos desejos do adulto.

Outro ponto a ser sublinhado se dedica a questão do desenvolvimento e da aprendizagem que sugerem os modelos diferentes. No que diz respeito às crianças excepcionais, Mannoni (1999) explica que por muito tempo as escolas especiais mantiveram aprisionadas as dificuldades individuais das crianças em si mesmas ao manterem as crianças enclausuradas em ambientes que é fraco no sentido de emulação no plano afetivo entre as crianças. A autora explica que essas crianças se dão conta que estão em companhia de "idiotas" e reagem por meio de um comportamento de agressividade passiva. Falta-lhes alguma coisa essencial para o seu desabrochar pessoal.

Em educação o sentido que favorece o desenvolvimento de valores, atitudes e compreensões inovadas, ou de acordo com Vygotsky (1993), como um reequipamento das funções psicointelectuais, é o fato de haverem modelos de comportamentos diversos, de haverem conflitos e alegrias, acordos e desacordos, essas diferenças é o que corroboram na aquisição de comportamentos novos e transformados. Esse é o fator que provoca aos comportamentos de serem continuamente refletidos com o dos demais porque sofrem a influência externa e mais importante, social.

É nesse âmbito relacional que as diferentes características comportamentais entre crianças com diferentes histórias prévias trazem alegria, descontração e desafios às crianças com dificuldades. Em verdade o que se percebe é a possibilidade de um ambiente educativo com crianças de diferentes potencialidades e dificuldades, em acordo com nossa reflexão anterior em que sugerimos se pode, por acaso, haver crianças sem necessidades educativas especiais. É nesse sentido que nossas reflexões tomam corpo e sugerem ações docentes e estudos que concorram e possibilitam uma compreensão relacional de desenvolvimento humano, componente que possibilita inovações pedagógicas aos professores e o desper-

tar de novas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem em crianças.

## BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

- AUCOUTURIER, B. & LAPIERRE, A. *Simbologia del movimiento. psicomotricidad y educación*. Barcelona: Científico-Médica, 1977.
- CARMICHAEL. *Psicologia da criança: desenvolvimento cognitivo III*. Vol. 6. São Paulo: Editora EPU/EDUSP, 1976.
- COLL, César S. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- COLL, César S. & ONRUBIA, Javier. Inteligência, aptidões para a aprendizagem e rendimento escolar. In COLL, C., PALACIOS, J. & MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 141-153.
- \_\_\_\_\_. *Os conteúdos na reforma*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DIEFENBACH, Neidi. *O eu corporal em terapia morfoanalítica*. Porto Alegre: Ed. EST, 1998.
- FALKENBACH, Atos. *A relação professor/criança em atividades lúdicas: a formação pessoal dos professores*. Porto Alegre: Ed. EST, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A formação pessoal na relação professor/criança*. Dissertação de Mestrado do curso de Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Revista Perfil*. O lúdico na visão do adulto: uma abordagem psicopedagógica. Porto Alegre: periódico anual do Programa de Pós-graduação da Escola de Educação Física da UFRGS, Ano I, nº 1, 1997. P. 78-82.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Ed. Scipione, 1986.
- GESELL, Arnold. *A criança dos 0 aos 5 anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- MANNONI, Maud. *A criança retardada e a mãe*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- NEGRINE, Aírton da Silva. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas psicopedagógicas*. v.2, Porto Alegre: Prodil, 1994 B.
- \_\_\_\_\_. *Terapias corporais alternativas: a formação pessoal do adulto*. Porto Alegre: Ed. Edita, 1998.
- \_\_\_\_\_. & MACHADO, Mara Lúcia. *Revista Perfil*. A terapia da criança autista: uma abordagem pela via corporal. Porto Alegre: periódico anual do Programa de Pós-graduação da Escola de Educação Física da UFRGS, Ano III, nº 3, 1999. P. 86 – 97.
- RIOS, Dermal R. *Dicionário prático da língua portuguesa*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1997.
- SANTIN, Silvino. *Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST/UFRGS, 1995.
- VYGOTSKY, Lev. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1991.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas: fundamentos de defectología*. Tomo V. Madrid: Editorial Visor, 1997.

WERTSCH, James V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Ed. Paidós, 1995.

### UNITERMOS

*Prática educativa relacional; grupos de crianças heterogêneas; desenvolvimento humano; cognição.*

**\*Atos Falkenbach** é Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF – UFRGS. Coordenador do Curso de Educação Física da UNIVATES – Centro Universitário.